

**Invisibilidad, visibilidad y “mal-visibilidad” de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de español como Lengua Extranjera (ELE).  
Una mirada cruzada entre Francia y Gabón**

**Invisibility, Visibility and “Bad Visibility” of the Afro Population in the Books for Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL).  
Different Viewpoints: France and Gabon**

Sébastien Lefèvre  
selio@voila.fr

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-américaines, Groupe de Recherche en Littérature, Philosophie et Psychologie (CRIIA-GRELPP), Escuela del pensamiento radical, filosofía afro-indo-americana (FAIA). Paris, Francia, Maître de Conférences, Université Gaston Berger, Saint Louis, Sénégal

Véronique Okome-Beka  
verosol\_okom@yahoo.fr

Maître de Conférences (CAMES) Langue et Culture du Monde Hispanophone, Centre Africaniste d'Études sur le Monde Hispano-Lusophone (CAEMHIL), Département d'Espagnol École Normale Supérieure, Libreville, Gabon

Recibido: 3 de septiembre de 2015  
Aprobado: 20 de diciembre de 2015

## **Resumen**

El presente artículo parte de dos experiencias docentes en enseñanza del español en dos contextos diferentes. Esencialmente se buscó en una serie de libros de texto de enseñanza del español, analizar la presencia y la representación de las poblaciones afro. En un primer momento, se estudió el contexto francés y posteriormente el contexto gabonés. Este cruce de miradas permitió en conclusión plantear la idea de la permanencia de un continuum colonial en cuanto a la invisibilidad y/o mal-visibilidad de las poblaciones afro en los libros de texto de ELE y proponer una serie de principios para remediar esta situación.

**Palabras clave:** *afrodescendientes, visibilidad, invisibilidad, libros de enseñanza ELE, interculturalidad, decolonialidad.*

## **Abstract**

This article is based on two teaching experiences in teaching Spanish in two different contexts. Essentially, we sought a series of spanish teaching textbooks to analyze the

presence and representation of Afro-descendant populations. At first, the French context was studied, subsequently; the same was done with the Gabonese context. In the conclusion, this comparison of perspectives allowed to advance the idea of permanence of a colonial continuum in terms of invisibility and/or poor-visibility of Afro-descendant populations in ELE textbooks and proposes a set of principles to remedy this situation.

**Key words:** *afro-descendants, visibility, invisibility, ELE Textbooks, interculturality, (De) coloniality.*

Para el presente estudio vamos a basarnos en un trabajo realizado por dos autores distintos. El primero de ellos emprendió en los años 2000, en el marco de su doctorado, investigaciones de campo en la Costa Chica de México acerca de la presencia e identidad afro (Lefèvre, 2013). Para tal fin, el autor intentó desarrollar un acercamiento global, tanto antropológico, como histórico, musicológico y también coreográfico. Durante dichas investigaciones, tuvo la ocasión de analizar libros de texto de historia de primaria y secundaria y grande fue su sorpresa al percatarse de que las poblaciones afro, aunque mayoritarias en ciertas zonas de la llamada Costa Chica, no aparecían en los textos o si lo hacían era sólo cuando se aludía a la esclavitud, de manera que de allí surgieron unas primeras reflexiones. Luego, como resultado de su experiencia como docente en la secundaria y la universidad se dio cuenta de que era una problemática global que daría nacimiento a posteriores reflexiones. En cuanto a la segunda autora, su reflexión parte de su experiencia como profesora de español (Okome-Beka V., 2007: 127-137; 2012; 2013; 2014; 2015), donde pudo observar que las poblaciones afro, a pesar de formar parte de lo que se puede llamar la cultura hispanófono, no aparecían en los libros de texto de Español Lengua Extranjera.

Finalmente, las reflexiones de los autores encontraron un espacio de intercambio fecundo al organizarse un seminario sobre la cuestión afrodescendiente y el hispanismo (Le champ d'études hispanistes et la question afrodescendante: enjeux et perspectives, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 4 juin 2015). Vimos claramente que estas observaciones eran válidas tanto para Europa como para América Latina o África. Entonces, para entender el propósito de nuestra aportación bastaría con que uno abriera cualquier libro de texto de enseñanza de ELE. No obstante, intentaremos mostrar los desafíos que representa esta ausencia y sobre todo llegaremos a proponer unos lineamientos para remediar esta situación. La originalidad de nuestra aportación, a nuestro parecer, reside en una mirada cruzada entre dos contextos diferentes pero ligados por una misma historia (neo)-colonial. En una primera parte, daremos cuenta del contexto francés para luego seguir con el contexto gabonés. La conclusión sentará entonces las bases de nuestras propuestas.

## **Libros de enseñanza de ELE en Francia**

Antes de dar cuenta de lo que se puede observar en los libros de texto de enseñanza secundaria, es necesario subrayar que esta temática goza desde hace unos años de un interés renovado. En Francia, la ley Taubira (2001) reconoce la Esclavitud y la Trata negrera como crimen contra de la humanidad y establece en su artículo segundo que: *“Los currículos escolares y los programas de investigación en historia y ciencias humanas otorgarán a la Trata negrera y la Esclavitud el lugar consecuente que merecen.”*. A nivel internacional, la ONU declaró el año 2011 como “Año

Internacional de los Afrodescendientes” y la década 2014-2024 como “Decenio de los Afrodescendientes”. Este contexto favorece en cierta medida una difusión y conocimiento más amplio de estas temáticas.

No obstante, este interés renovado no se observa en los libros de texto de ELE. En efecto, las poblaciones afro no gozan de una representación conforme a su representatividad en el continente americano. De hecho, es interesante subrayar que las poblaciones indígenas, a pesar de que representan solamente el 8% (Comisión económica para América Latina y el Caribe 2000) de la población del continente, tienen un tratamiento mucho más a su favor que la población afrodescendiente que representa el 30%. La cuestión aquí no es que las diferentes culturas entren en una “guerra de memoria”, sino llamar la atención sobre un hecho que no nos parece ser anodino. Volveremos sobre esta idea más adelante.

Si analizamos los libros de texto de secundaria, se puede encontrar unas que otras ocurrencias y a pesar de ello, una sola secuencia abarca el tema consecuentemente. Es claro que la mayoría de los libros de texto incluyen fotos de afro-latinoamericanos, y a veces hasta de afrobrasileños, pero sin un contenido real o una verdadera explotación de la temática propia de estas cuestiones. Es el caso por ejemplo en el libro *Nuevo encuentro* (2º año, 2003) en la secuencia denominada “Salir o quedarse” (p.57), una foto de una pareja afro bailando salsa en donde se tiene que describir a los personajes. En otra foto (*Nuevos rumbos*, 1er año, 2004, secuencia “Identidades” (pp. 21-30) se observa una profesora con sus alumnos de la República Dominicana en donde al igual que en *Nuevo encuentro* se tiene que describir solamente a las personas de la foto (p.22).

Otras veces, se puede abordar una problemática relacionada con la temática afro pero que elude su contenido cultural y socio-histórico. En esta óptica se puede mencionar al libro de texto *Apúntate* (1er año, 2006) que nos entrega una doble página sobre el Carnaval de Barranquilla, Colombia, reduciéndola a una única manifestación festiva (p.74). En *Quisiera* (1er año, 2006) vemos aparecer a un “verdadero rey mago negro” (p.63). Pero, a menudo, las ocurrencias referentes a las poblaciones afro están limitadas a la sola isla de Cuba. Es el caso del texto *Cuenta conmigo* (2º año, 2008), *Qué bien* (2º año, 2008). En *Cuenta conmigo* (2º año, 2008, p.134) el acercamiento es ya más desarrollado porque es cuestión de “trimestizaje” latinoamericano, es decir encuentro entre españoles, africanos e indígenas y del “bimestizaje”, es decir entre el español y el africano particularmente en cuanto a la música.

El único libro de texto que trata un poco la temática sin reducirla a una sola vista epidérmica es *Juntos* (2º año, 2009). En efecto, este último, en una secuencia “Gentes por descubrir” (pp. 91-106), propone una visión global de la cuestión de la diversidad étnica en el mundo hispánico. La secuencia aborda las presencias árabes en el seno de la cultura española, los indígenas, los gitanos, la población de la Amazonía, los bolivianos y afro-latino-americanos con Cuba<sup>1</sup>. Para el Instituto Pedagógico Nacional (IPN),

---

<sup>1</sup> Cabría también interrogarse en cuanto a la ausencia de distancia crítica frente a una terminología racializante heredada de la época colonial con el empleo por ejemplo de la categoría Mulatos, como si esta última fuera normal.

parece que la temática goza de un interés más importante. De veintitrés libros de texto consultados se pueden censar nueve que abordan la temática con una mención peculiar para *Puerta del sol* (nivel terminal, 2006), que dentro de la secuencia denominada “El gran crisol” (pp. 145-158), presenta un texto de Reinaldo Arenas “Quiero ser negra” (p.146), que introduce la temática afro-latina y que está seguido de una página sobre el comercio triangular, la axiología colonial, es decir el sistema de castas. Igualmente, se observa otra entrada sobre la santería cubana y una última sobre la bodega del barco negrero y la esclavitud.

A pesar de las observaciones anteriores, la gran mayoría de los libros de texto que abarcan este aspecto cultural lo hacen desde este único enfoque; es el caso del libro de segundo año de preparatoria *Algo más* (2010), en el que se puede ver una página entera sobre el comercio triangular (p.101). De la misma manera, en *A mí me encanta* (2º año de preparatoria) volvemos a encontrar esta temática de la esclavitud (pp. 45-59). Esta óptica es necesaria, pero se vuelve problemática a partir del momento en que representa la única vía a partir de la que se habla de las poblaciones afro. ¿Por qué no hablar de la diversidad de las poblaciones afro de las Américas? ¿Por qué no mencionar las problemáticas inherentes a estas poblaciones? ¿Será acaso falta de reconocimiento, o racismo?

Peor aún, el libro de texto *A mí me encanta* retoma tópicos acerca de las poblaciones africanas en cuanto a su supuesta superioridad física con relación a los indígenas en la que se observa la siguiente cita: “Para sustituir a los trabajadores indios, se inició la trata de esclavos africanos, más numerosos y más resistentes.” (p. 47). La cita, que acompaña en la secuencia un discurso de Las Casas en cuanto a la necesidad de abandonar la esclavización de los indígenas, retoma imágenes vehiculadas por el orden colonial para justificar la esclavización de los africanos. Paradójicamente, la secuencia convoca los movimientos de resistencias afro, ya que menciona al líder “colombiano” Benkos Bioho. La secuencia incluye también un texto de Eduardo Galeano sobre las consecuencias de la sociedad colonial en términos de racismo y discriminación.

Sin embargo, es de notar algunas que otras excepciones como el libro de texto *Pasarela* (libro de 2º año de preparatoria), donde la página que presenta la esclavitud lo hace desde las perspectivas de resistencias de los esclavizados y esclavizadas (pp. 30-52.). De hecho, encontramos las diferentes resistencias emblemáticas como el ya citado Benkos Bioho en Colombia o la lucha de los futuros haitianos, así como una canción de Ruben Blades: “Cimarrón”. Esta óptica tiene el mérito de presentar a las poblaciones afro-latinoamericanas como protagonistas de su destino y ya no como pasivas, como lo muestra la cita de Manuel Zavala y Alonso incluida en la secuencia: “El africano nunca se resignó a ser esclavo, el negro nos heredó la libertad; los cimarrones fueron los que se enfrentaron a la Colonia para acabar con la esclavitud, se rebelaron en distintas partes de América”. (p.47).

No obstante, es menester dirigirse hacia un libro de texto ¡fechado de 1988! para encontrar una secuencia dedicada exclusivamente a Afro-América. En efecto, *Cambios* (2º año de preparatoria) ofrece una verdadera explotación autónoma de la cuestión con un capítulo llamado “América negra” (pp. 201-213), al igual que América india o

América criolla y mestiza. En esta secuencia se encuentran diferentes textos como “Amos y esclavos” de Uslar Pietri (pp. 202-203), en la que se lee “Todos los hombres nacieron iguales” de Alejo Carpentier (pp. 205-206), la “Balada de los abuelos” de Nicolás Guillén (pp. 208-209) o Atahualpa Yupanqui (p. 210). Se podría, es cierto, apuntar los límites de tales documentos que no emanan forzosamente de locutores afro-latinoamericanos o que reflejan poblaciones afro encerradas en una relación colonial, es decir una relación de esclavizador – esclavizado, una imagen romantizada como en el caso de “Duérmete Negrito”, pero más allá, tienen el mérito de existir y de tomar en cuenta a la población afro como presencias fundadoras de la cultura llamada latinoamericana y caribeña en el mismo nivel que los otros componentes étnicos del continente.

La observación general en cuanto a los libros de texto es bastante clara: existe muy poca representación de las poblaciones afro-latinoamericanas, pero sobre todo, cuando dichas poblaciones están representadas, ellas no gozan de un tratamiento relevante.

Podríamos pensar que esta realidad se origina en los límites que imponen los currículos, ya que tienen ejes temáticos determinados. Sin embargo, en los programas temáticos de la secundaria, y en especial en los del segundo nivel (“Palier II”), uno de los temas requerido es “L’ici et l’ailleurs”, o sea “El aquí y el allá”<sup>2</sup>, problemática en la cual podría muy bien integrarse la temática afro. En cuanto a la preparatoria, tal acercamiento parece aún más accesible porque el programa de primer año tiene como entrada temática “El arte de vivir juntos” con sub-entradas que abordan la cuestión de la memoria a través de las herencias y las rupturas. Para el programa del ciclo terminal la problemática general está orientada hacia “Los gestos fundadores y los mundos en movimiento” que permite también acoger esta temática.

Por lo tanto, convendrá interrogarse en conclusión sobre esta ausencia consecuente de las poblaciones afro-latinoamericanas en los libros de texto de ELE en Francia, que no es una ausencia anodina, sino más bien una consecuencia de una ideología occidental eurocéntrica; ideología que se puede encontrar fácilmente en las diferentes maneras de abordar las presencias afro cuando aparecen en los libros de texto. En efecto, aunque se observan avances reales en cuanto a la toma en cuenta de la herencia mora en la cultura de la España contemporánea, en donde a menudo se presenta la España de “las tres culturas”, no se puede decir lo mismo del tratamiento reservado a la visión cultural del continente americano.

Este último sigue siendo visto desde una perspectiva binaria, es decir, un diálogo entre español e indígena. En esto el libro de texto *Próxima parada* (2014) es revelador. En una primera secuencia el libro de texto trata del “Legado andalusí” (pp. 80-101), en donde se pone de relieve los diferentes elementos culturales que los moros dejaron en España, luego, unas páginas después, se extiende en presentar la atractividad contemporánea de las culturas precolombinas insistiendo en el carácter milenarista de estas culturas. Después, otra secuencia presenta “Las ciudades latinoamericanas con

---

<sup>2</sup> También se puede remitir al Palier I que aborda el mundo hispánico a través del eje “Modernidad y tradición” en donde se trata la cuestión del “Nuevo Mundo”.

pasado” en la que dicho acercamiento resulta, problemático, ya que da mucha visibilidad y pone de realce al pasado colonial de algunas ciudades.

En realidad, la cuestión que provoca la ausencia de esta temática cultural en los libros de texto de ELE interroga la adecuación entre el público que tenemos en ciertas zonas urbanas en general y los soportes utilizados en la clase de lenguas, pero también la apuesta en dar a conocer y sobre todo volver a posicionar esta última en un marco cultural universal. Dicho de otra manera, ¿podemos seguir transmitiendo enunciados culturales que no corresponden o muy poco al público presente en las escuelas? Y de la misma manera ¿podemos seguir omitiendo enseñar estos enunciados culturales a un público no afro? De hecho, se trata de normalizar esta presencia para el público en general y es evidente que esta normalización no representa los mismos intereses según los receptores.

Por ejemplo, pudimos observar una diferencia de acogida entre los diferentes públicos de los establecimientos en los cuales impartimos clases. Tuvimos la ocasión de dar a conocer al alumnado un vídeo de Choc Quib Town “De dónde vengo yo”<sup>3</sup>. Este grupo es originario del Pacífico colombiano. Los integrantes son afro-colombianos. El vídeo muestra a los cantantes entre la población de la región hablando de sus condiciones socioculturales. El vídeo no fue trabajado en tanto que soporte de clase, sino presentado durante un tiempo “muerto” entre dos secuencias. En la clase de secundaria situada en el primer distrito de Lyon, el vídeo fue bien acogido pero no provocó más reflexión y reacción por parte del alumnado. En cuanto a la clase de secundaria situada en Vaulx-en-Velin, periferia de Lyon, el vídeo suscitó mucho entusiasmo y alegría, hasta tal punto de provocar el baile en el aula. Las dos secundarias son diferentes “racialmente”. En el primer distrito de Lyon, la secundaria es heterogénea, la mayoría de los alumnos son franceses “blancos”. En la secundaria de Vaulx-en-Velin, la mayoría es “negra” y mora. En nuestra clase teníamos solo un alumno “blanco”, los otros eran mayoritariamente de origen Subsahariano es decir de África y diáspora o del norte de África.

La idea de difundir este vídeo nos vino porque trabajamos estas temáticas en nuestra investigación. Queríamos probar la recepción en las diferentes clases que teníamos bajo responsabilidad para medir la posibilidad de trabajarlo después en una secuencia más larga que hubiera abarcado la cuestión afro en Colombia. Esta anécdota muestra que los enunciados culturales que abarcan Afro-América son recibidos diferentemente por los diversos públicos. Sin embargo, lo volvemos a repetir, la intención aquí no es encerrar a los descendientes de la diáspora africana en una perspectiva puramente étnica de la enseñanza del español, sino interrogar la recepción que se hace de ella por los sujetos mismos con el fin de reorientar los soportes y reintegrarlos en una enseñanza que sea válida para todos.

En efecto, los sujetos que reciben soportes acerca de Afro-América no son sujetos neutros, es decir que fueron construidos por la sociedad en la que viven. En Francia, fueron sometidos a prácticas racializantes heredadas de la época de la Trata y de la Esclavitud y, después, de la Colonización. Por consiguiente, ser “Negro” o “Blanco” en

---

<sup>3</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=yMS4J6Gp6e4>

Francia no significa la misma cosa en la actualidad. Las clases que abordan las temáticas afro se enfrentan a esta tensión racial y constituyen posibles espejos de nuestra propia sociedad donde ya no hay solamente una “fractura social”, sino también y sobre todo, una “fractura racial” (Fassin, D., Fassin, E. 2006; Bancel, N., Lemaire, S. 2006).

Encontramos nuevamente esta idea cuando dimos dos conferencias en dos grandes escuelas de Lyon en 2013 y 2014<sup>4</sup>. A pesar de que el tema era divulgar algunas reflexiones sobre las cuestiones identitarias tras nuestro doctorado en cuanto a las poblaciones afro-mexicanas y afro-latinoamericanas, cerramos las conferencias con un esquema que intentaba representar las diferentes resistencias afro a la “maquinaria” discursiva occidental deshumanizante. Y grande fue nuestra sorpresa cuando en los debates, rápidamente, se llegó a abarcar la cuestión racial en el mundo pero sobre todo en Francia. De la misma manera que en el colegio los sujetos que reciben son seres contruidos, y a la diferencia de la secundaria, ya adquirieron otras miradas críticas sobre su propia sociedad.

No se puede entender el análisis presentado en esta contribución si no cuestionamos la función misma de los libros de texto de enseñanza. Ya se han llevado a cabo numerosos estudios en este sentido, pero citemos a Eliane I. (2003) a propósito de los soportes a disposición de los docentes:

Outil pédagogique, il exprime options et priorités éducatives. Le non-dit est aussi éloquent que le dit ; le choix, la place et l'importance des illustrations par rapport au texte sont révélatrices. L'appareil pédagogique (notes, questions, directions de travail) oriente la réflexion de l'élève, la préface éclaire les intentions de l'auteur. Véhicule d'un savoir, il est aussi un *speculum mundi* ; il renseigne sur les connaissances qu'une société veut inculquer aux jeunes générations. (...) Reflet d'une société, il est enfin l'artisan d'un projet de société : il ne veut pas seulement instruire, mais aussi éduquer ; il transmet des connaissances et des idées (p.13).

Como se puede ver, el libro de texto no es un espacio neutro, al contrario, constituye “el reflejo de una sociedad”, “el artesano de un proyecto de sociedad”. De la misma manera que los individuos de una sociedad son contruidos, los libros de texto son construcciones discursivas, y toda construcción discursiva lleva en sí una orientación ideológica. En cuanto a las temáticas afro, las construcciones discursivas de los libros de texto conversan una especie de pasivo colonial consciente / inconsciente. Si tomamos otra vez el ejemplo de la sobrerrepresentación de las poblaciones indígenas con relación a las poblaciones afro-latinoamericanas en los libros de texto, es posible asociarla a la idea occidental de que “el Nuevo Mundo” fue un encuentro dual entre Europeos e “Indios”, descartando de facto a otras presencias igualmente fundadoras.

Por otra parte, cuando se habla de presencias afro, es menester tomar en cuenta el fundamento mismo del pensamiento occidental. Si se tiene una mirada crítica histórica, podemos subrayar que el pensamiento occidental siempre quiso someter a las

---

<sup>4</sup> Université Professionnelle Internationale René Cassin y el Institut National des Sciences Appliquées.

poblaciones afro a una deshumanización y que éstas últimas siempre resistieron: no hay que olvidar el caso, por ejemplo, de cimarronajes físicos y simbólicos, organización política, músicas, bailes, religiones. En esto por nuestra parte hablamos en términos de discursividades prácticas y simbólicas occidentales deshumanizantes en perpetua tensión con discursividades prácticas y teóricas afro - diaspóricas rehumanizantes (Lefèvre, 2015). Por su parte Achille Mbembe (2013) avanza la idea de un “texto primero occidental” frente a un “texto segundo negro”. Es posible ir más allá con investigadores como Grosfoguel R. (2013), quien intenta deconstruir en un acercamiento (de) decolonial todo el pensamiento occidental hablando de “tradicción de los hombres occidentales”. Para Grosfoguel, el pensamiento occidental moderno se originó en múltiples genocidios y epistemicidios como en el caso del musulmán, del judío, del indígena, del africano o el de las mujeres “brujas” europeas. De esta forma, opone al “Pienso, luego existo” de Descartes un “Extermino, luego existo”. Sería sobre esta base que el pensamiento occidental se hubiera formado y hubiera inferiorizado a los Otros.

Por consiguiente, nos podríamos interrogar sobre la sub-representación de las poblaciones afro-latinoamericanas en los libros de texto de enseñanza de ELE como producto de esta ideología occidental subyacente a las diferentes producciones simbólicas emitidas y formuladas desde este posicionamiento. Convendría interrogarse también sobre la necesidad de reintegrar esas presencias en el marco de una historia realmente universal e incluyente. Estas ideas, lejos de ser limitadas a la única Francia, se pueden observar en países como Gabón en donde constituyen en eso cierto continuum colonial.

### **Libros de enseñanza de ELE en Gabón**

Hasta ahora, muchos países africanos no enseñan el español, los que lo hacen como Gabón aún no introducen en sus programas oficiales el espacio hispanoaficano, ignorando así el hecho de que la lengua es un vehículo y de que su enseñanza/aprendizaje da acceso a la cultura y a la historia de un país y de su pueblo. Tal como lo recordaba el profesor Théophile Obenga:<sup>5</sup> “la lengua expresa una cultura y la cultura se expresa a través de una lengua.” Ahora bien, ¿es posible pensar en la integración africana, en el desarrollo de África si los africanos siguen ignorándose ellos mismos, siendo sólo copias de modelos importados? ¿Qué tipo de desarrollo se puede preconizar para el continente, si las recomendaciones oficiales de los diferentes sistemas educativos siguen dando un sitio preferente a los programas escolares descontextualizados provenientes del Occidente e impuestos por unas voluntades políticas que omiten los saberes endógenos? ¿Se puede apartar la educación y la formación o tienen que formar parte del desafío del desarrollo sostenible?

Este largo cuestionamiento es el que orienta la investigación en educación de centros como el Centro Africanista de Estudios sobre el Mundo Hispano Lusófono (CAEMHIL). Actualmente, el desafío para la reforma del sistema educativo en

---

<sup>5</sup> Conferencia inaugural durante la décima edición de la Fiesta de las Culturas (Libreville, 29 de mayo-1 de junio 2009) sobre el tema: “Lenguas y diversidades culturales: bases para el desarrollo.” Es un encuentro internacional que reúne cada año en la capital gabonesa de Libreville, diferentes países del mundo que vienen a compartir su cultura.

África y en Gabón es precisamente asignar a la escuela un papel fundamental para la salvaguardia de la cultura africana y bantú. En esta lógica de defensa y de afirmación de una identidad cultural propia, este “alegato para una nueva enseñanza del español lengua extranjera”, quiere, sin abandonar los objetivos iniciales o principios fundamentales, impulsa la integración del afrohispanismo y de las realidades locales africanas en los planes curriculares de ELE en Gabón.

En efecto, es de reconocer que después de la Independencia en 1960, Gabón, como la mayoría de los países africanos, heredó un sistema educativo colonial. Así, imitando al sistema de su antigua metrópoli, las autoridades educativas gabonesas adoptaron el español como segunda lengua extranjera<sup>6</sup>: “la enseñanza del español en Gabón no se justifica ni por la masiva presencia de hispanófonos en el territorio gabonés, ni por la cercanía con Guinea Ecuatorial como país fronterizo; se justifica por el hecho de que el sistema eligió inspirarse en el sistema francés en sus estructuras de enseñanza, de formación y de funcionamiento.”<sup>7</sup> Pero, después de la Conferencia de Addis Abeba en 1961, Gabón firmó también el pacto de africanización y tuvo que obedecer las recomendaciones de introducir las realidades locales en los diferentes programas de educación y de formación. Eso obedecía a una voluntad de preservación del patrimonio cultural a través de la escuela. Por lo tanto, se iniciaron diferentes reformas cuyo objetivo principal era dar especificidad y autenticidad al sistema educativo nacional.

Continuando este esfuerzo, a partir de la década de los años 70, los políticos en búsqueda de nuevos paradigmas, se emplearon en redefinir las finalidades de la educación en la República Gabonesa:

Así, desde 1973, se admite de manera general que hay que armonizar la enseñanza y la educación para que tomen en cuenta las realidades culturales y económicas locales y que obedezcan a los objetivos socio políticos del país. Se trata de coordinar desde ahora las acciones nacionales, para reducir las diferencias regionales, etc. Esta educación renovada tiene como meta dotar al joven gabonés de una cultura que incluye tanto su formación intelectual y profesional como un conocimiento de valores cívicos y morales permitiéndole ocupar un sitio útil en la sociedad (2007, p.p. 127-137).

En 1983, se organizaron en Libreville, los primeros “États Généraux de l’Éducation et de la Formation”. Las conclusiones de esta cumbre fueron retomadas en la “Nueva Ley de Orientación para la Enseñanza<sup>8</sup>” de la que se elaboró la Carta de Orientación para el

---

<sup>6</sup> Es de recordar que Francia, después de la Segunda Guerra Mundial, relegó el aprendizaje del español al rango de segunda lengua extranjera. Tomó en cuenta el hecho de que España participó en la guerra en el bando de los nazis y fascistas. Entonces dio la preferencia al inglés porque Inglaterra y los Estados Unidos eran sus aliados.

<sup>7</sup> Ministère de l’éducation nationale, INP, *Lettre d’orientation, 1992*, Cita original: « L’enseignement de l’espagnol au Gabon ne se justifie ni par la présence massive d’hispanophones sur le territoire gabonais, ni par la proximité de la Guinée Équatoriale comme pays frontalier, il tient au fait que le système éducatif gabonais a choisi de s’inspirer du système français dans ses structures d’enseignement, de formation et de fonctionnement. ».

<sup>8</sup> La nueva ley deriva de la ley 16/66 del 9 de agosto de 1966 que condujo a la organización general del sistema educativo, es la ley fundamental sobre la educación y constituye uno de los primeros textos que reglamentan la enseñanza en la República Gabonesa. Entre otros principios fundamentales, precisa: el igual acceso del niño y  
*Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras, número 9. ISSN 2011-1177. Páginas 47-67.*  
Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

programa del español como lengua extranjera. En ella aparece de manera clara: “*La enseñanza participa del arraigamiento cultural del alumno y contribuye así en su desarrollo armonioso y su integración sociocultural*”. Por eso, el alumno debe descubrir el entorno cultural tanto gabonés y africano como hispanófono. Entonces, para llevar a cabo tal misión, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), a través de su Carta de Orientación, atribuye tres objetivos esenciales a la enseñanza del ELE: el lingüístico, el comunicativo y el cultural. Para suscitar la interculturalidad, recomienda finalmente la introducción de soportes pedagógicos que tratan tanto de España y América Latina como de África: “un objetivo cultural convencionalmente orientado hacia el mundo hispánico, pero dando algún interés a los rasgos culturales gaboneses y africanos, contribuyendo así a la plenitud del alumno. Se tratará de poner de relieve las especificidades y las similitudes de diferentes culturas en contacto.”<sup>9</sup>

A partir de este momento, al docente le incumbe encontrar documentos que permitan contextualizar la enseñanza del español. En efecto, la contextualización es una preocupación fundamental, por lo que los manuales constituyen la principal herramienta de enseñanza de ELE en Gabón. Pero, los que están en circulación son de origen extranjero y los objetivos educativos son diferentes. Finalmente, la escasez o ausencia de referencias afroculturales en estos manuales acaba planteando problemas considerables en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto gabonés.

En efecto, la temática de la contextualización ya no es nueva en el departamento de Español de la Escuela Normal Superior, venimos estudiándola desde 2004. Pero, a lo largo de nuestras investigaciones (2007: 127-137; 2012; 2013; 2014; 2015) al evidenciar la invisibilidad de África, venimos denunciando la mala representación de lo afrodiaspórico, el olvido de la dimensión africana y la no presencia afro en los manuales de ELE en circulación en Gabón. Con el tiempo, hemos podido darnos cuenta de que los docentes gaboneses no aplican al pie de la letra las recomendaciones oficiales y suelen apartarse de los programas establecidos. También, se nota una inadecuación entre lo recomendado por el IPN y las prácticas de los docentes en el terreno en el actúan o por preferencia o por escasez de soportes. Esta desviación es debida a la ausencia o la no toma en consideración del mundo hispanoafriano en los manuales que se utilizan en Gabón.

De hecho, el manual es la herramienta tradicional para la práctica docente. En Gabón, este último se considera como la mejor herramienta para el descubrimiento y la transmisión de la cultura hispanófona. Por eso, el INP legitima y recomienda su utilización en el territorio nacional. Los prioritarios son los manuales occidentales (tanto franceses como españoles) publicados en los años 90 y la razón de esta afiliación es debida a los lazos histórico-culturales que ligan el sistema educativo gabonés al de su antigua potencia colonizadora: Francia. Pero, los docentes, en su búsqueda de renovación, introducen también manuales no recomendados que proceden o de Francia o de España. Son los más recientes, publicados a lo largo de los años 2000. Estos manuales recomendados o no se dividen en dos categorías, los europeos y los africanos.

---

del adulto a la instrucción, la gratuidad de la escuela desde los seis hasta los dieciséis años, la igualdad de suertes entre los sexos.

<sup>9</sup> Instrucciones y programas de clases del primer ciclo reactualizados, IPN, Libreville, noviembre de 2004, p.5.

No obstante, analizando la inadecuación con el contexto gabonés, los alumnos profesores de la ENS evocan por una parte, el paternalismo que orienta la visión ideológica de ciertos manuales y por otra, el eurocentrismo que impone una política educativa común dentro del espacio europeo. A este propósito, Ondo Nguema M. (2014) ha encontrado los motivos profundos de la invisibilidad de África en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2002) y en la revista de la cooperación franco-española *Hispanogalia* (2012). Analizando la primera fuente se afirma:

A través del contenido de los capítulos del Marco Común Europeo de Referencia, ya se ve claramente su objetivo: facilitar y capacitar al aprendiz europeo. Constituye un verdadero freno al afrohispanismo ya que su real intención es hacer la promoción de la cultura europea. Eso, se averigua en los manuales que se elaboran en su espacio (Nguema, 2014).

Así, al terminar el análisis de *Hispanogalia* concluye:

El objetivo que quiere alcanzar esta revista es mostrar la buena relación que existe entre ambos países en el dominio educativo. Esta cooperación que se fundamenta en el Marco Común Europeo de Referencia, ya muestra su pertenencia. Entonces, el papel que desempeñan estos dos documentos sobre la elaboración de manuales del ELE es muy claro para África en cuanto a los contenidos hispanoafricanos. Producen manuales mediante su propio alumnado. Los africanos deben utilizar estos soportes para abrirse al mundo europeo. Pero, para la contextualización o la integración de la dimensión “afro”, deben acudir a soportes propios y auténticos, de tal manera que puedan completar y adaptar su enseñanza a las realidades de su entorno.

De este modo, se podrá promover el arraigo cultural, la interculturalidad y la reflexividad en el alumnado gabonés, para hacer de él un ciudadano del mundo que practica el dialogo intercultural”. (Ibíd.p.47).

Un estudio de tres manuales (*Gran Vía* (ver Tabla 1), *Caminos de Idioma* (ver Tabla 2), *Horizontes* (ver Tabla 3)) realizado por Mouboulou N. (2007) nos permite evidenciar esta invisibilidad.

Tabla 1  
*Gran vía.*

Niveles	España		América latina		Guinea Ecuatorial	
	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes
2nde	57	59,37 %	39	40,62%	0	0 %
1ère	43	60,56 %	28	39,43 %	0	0 %
Tle	47	61,84 %	29	38,15 %	0	0%

Tabla 2  
*Caminos del idioma.*

Niveles	España		América latina		Guinea Ecuatorial	
	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes
2nde	50	45,45%	60	54,54 %	0	0%
1ère	47	51,64 %	44	48,35 %	0	0%
Tle	50	51,54 %	47	48,45 %	0	0 %

Tabla 3  
*Horizontes.*

Niveles	España		América latina		Guinea Ecuatorial	
	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes	Nº total de soportes didácticos	Porcentajes
2nde	45	59,21%	18	23,68%	13	17,10%
1 ere	29	52,72%	12	21,81%	14	25,45%
Tle	28	50,4%	24	38,1%	11	17,46

Nota: Horizontes es un manual marfileño, el único que hasta ahora respeta la tridimensionalidad del mundo del español. Por eso, ha sido altamente recomendado por las autoridades gabonesas.

A partir de la lectura de las Tablas 1 y 2, ya tenemos la confirmación de la ausencia del soporte hispanoafriano. Los manuales *Gran Vía* y *Caminos del Idioma* se dedican a España y América Latina. En la óptica de una educación intercultural, estos manuales parecen inapropiados para el contexto gabonés. Pero, es necesario subrayar que, a lo largo de estos diez años de investigaciones, se ha examinado la cuasi totalidad de los manuales de ELE en Gabón (Lebouama, 2004)<sup>10</sup>. Todos estos estudios confirman con alguna diferencia en la repartición temática, la exclusión de África y la ausencia del afrohispanismo en los manuales occidentales. Los temas que aparecen son habitualmente los más tradicionales y clásicos. No negamos la importancia de estudiar la economía, la historia de España o de América Latina. Sólo queremos dar más énfasis en cosas que no se estudian mucho por no ser científicas; como las creencias, los modos de vida, los valores culturales de los pueblos. O dicho de otra manera, esas creencias y modos de vida siempre son presentadas desde una visión exótica y folklórica y no desde una perspectiva seria. Es decir, cuando se abordan los temas relacionados con lo africano o con lo negro, siempre se habla desde lo

<sup>10</sup> La primera memoria sobre la integración del afrohispanismo se realizó en 2004 por Guy Germain LÉBOUAMA: *De la importancia de introducir el tema de Guinea Ecuatorial en el currículum de español del segundo ciclo: aportaciones teóricas y prácticas*, memoria de CAPES, Escuela Normal Superior Libreville, ENS, 2004, 100 p.

fenomenológico, dejando así lo científico para el mundo occidental.

De hecho, la temática propuesta por los dos manuales, demuestra lo difícil que es contextualizar a partir de temas seleccionados sólo sobre el registro español o hispanoamericano. Sin embargo, varios textos demuestran que se puede lograr la interculturalidad partiendo de la realidad hispanoamericana. Precisamente desde un punto de vista cultural hay una gran semejanza entre África y América, lo cual se explica por la historia de la esclavitud de los africanos en América. En efecto, durante su lucha por la supervivencia, los esclavizados lograron salvaguardar rasgos significativos de la cultura africana, como la concepción de la familia, el culto a los muertos, la veneración de los espíritus de los ancestros, la adoración de dioses, etc. En cambio, en la Tabla 3, observamos una mejor representatividad del espacio hispanohablante. Con el manual *Horizontes* aparecen desde las primeras (logos y mapas<sup>11</sup>) las tres áreas del campo cultural hispánico: España, Hispanoamérica e Hispanoáfrica (p.p. 3, 4,5,). Sin embargo, se nota cierta desigualdad en la repartición temática, ya que aquí, el espacio africano representa sólo 17,10% en 2nde (4° E.S.O.), 25,45% en 1ère (1° Bachillerato) y 17,46% en Tle (2° Bachillerato). De manera general, África saca un 17,10%, pero un estudio anterior que se concentró en el único país de habla hispana de África subsahariana demuestra que "Guinea Ecuatorial sólo representa el 3,95% en 2nde, el 1,81% en 1ère y 4,76% en Tle" (Moucka, 2006).

Hace falta reconocer que *Horizontes* (1999) fue el primer manual africano de español. Fue concebido en Costa de Marfil y editado en colaboración por Edicéf y Nei, una edición marfileña. Como lo demostramos en "*L'espagnol dans la sous région CEMAC: aboutissement et processus d'intégration*" (Okome-Beka, 2012), la edición africana parece más completa y se orienta hacia los tres objetivos recomendados por la Carta de Orientación. Desde su preámbulo, el libro presenta mapas del mundo hispanófono de España, América Latina y Guinea Ecuatorial. Además, *Horizontes* presenta el mapa integral del continente africano, con una clara ubicación geográfica<sup>12</sup> de Guinea Ecuatorial. Esta presencia ya es un reconocimiento enorme de Guinea Ecuatorial como miembro de la comunidad hispanófono. La presencia de África y de los países africanos tanto de los mapas, como del conjunto de los contenidos, ya da una idea de que la contextualización concierne no sólo a Guinea Ecuatorial sino también al resto del continente.

Sin embargo, tal como lo decíamos (Okome-Beka, 2014), Gabón ya no debe limitarse a una utilización a ciegas de manuales extranjeros si quiere lograr su contextualización. Aun con *Horizontes* notamos algunos límites, por ejemplo, hemos evocado la insuficiencia de la presencia de Guinea Ecuatorial y las adaptaciones didácticas que desnaturalizan los textos literarios sacados de obras guineanas, la no presencia de los autores más representativos de la literatura guineana, pero, lo más flagrante es la limitación del mundo hispanoafriano a Guinea Ecuatorial. Sin duda alguna, la ausencia de la otra zona hispanohablante de África del Sáhara Occidental, es patente. Pero, la falta de referencia a

---

<sup>11</sup> Los logos son simbolizados por los mapas miniaturizados de los tres continentes: África, América Latina y España.

<sup>12</sup> Esta precisión es de suma importancia, ya que denunciamos en "*Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon*" los errores de adaptación pedagógica del Español sin Fronteras cuyos mapas sitúan a Guinea Ecuatorial en África del oeste en el golfo de Benín.

este país es otra razón para incitar a una producción puramente gabonesa.

Ahora, la preocupación queda en cómo hacerlo. Para iniciar esta reflexión, convocamos otros dos manuales ya producidos en el espacio africano. En la zona francófona de África central, *Didáctica* (2000) es el primer manual de español concebido para el alumnado camerunés. Consta de cinco volúmenes, representando los cinco niveles de aprendizaje de ELE en África francófona. Se publica a partir de los años 2000 por el Ministerio de Educación Nacional camerunés, pero bajo la supervisión del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. El manual camerunés aborda un sinnúmero de temas relacionados con la historia de España. La temática relativa a Hispanoamérica es casi inexistente. Los dos primeros volúmenes parecen tener como objetivo llevar al alumno a adquirir conocimientos básicos de su entorno. En realidad, lo que se desprende como límite en estos primeros volúmenes es la falta de alusión a España o América Latina, lo cual en una situación de clase puede dificultar el alcance de la competencia intercultural. Otro límite que aparece es que este manual no especifica el espacio. El eje central son situaciones de la vida cotidiana que ayudan a comprender que ya estamos en tal o cual situación de la vida. Estos dos primeros volúmenes no enseñan al alumno el mundo hispánico como lo hace por ejemplo *Horizontes* (ibíd.) ya en la cubierta interna del primer volumen.

Es sólo a partir del volumen III, que aparece de manera abundante la temática de la historia de España. Entre las quince unidades didácticas, trece se refieren a España, una a Hispanoamérica y una a África. El intento de poner de relieve los tres mundos hispánicos es notable, pero en los manuales europeos se conserva la ascendencia española o el paternalismo español. En cambio, la referencia tanto a América Latina como a África es demasiado insuficiente. Hablando de África, es difícil destacar a qué cultura africana el manual se refiere. De hecho, lo que aparece evidente es la visión modernista de África con su cine, sus periódicos, su televisión. Así, el fundamento del objetivo cultural radicaría en las costumbres, la gastronomía, los bailes, y la alusión a la música es escasa. No negamos que lo que evoca el manual expresa de cierto modo la cultura, pero reivindicamos lo que constituye la base de la cultura tradicional africana.

Así, sabiendo que *Didáctica* (ibíd.) se ha concebido bajo los auspicios de la Universidad de Extremadura, queremos aceptar lo que Ondo Nguema M. (2014) llama “la visión imperialista” en la elaboración de los manuales de ELE, cuando declara: “al difundir su cultura, su historia, quieren mantener este paternalismo cultural”. La dimensión afrohispanista se hubiera respetado gracias a la integración de soportes históricos sobre la presencia española en África. La parte que evoca el descubrimiento de África, los primeros contactos, el reparto de África en la Conferencia de Berlín, la colonización, el proceso de descolonización y los héroes de la independencia hispanoafriicana pueden ser temáticas interesantes para las clases de español en África.

Desde ahora, hace falta reconocer que, fuera del espacio francófono, el español se estudia también como lengua extranjera en el África anglófona. Es precisamente, el caso de Ghana donde el español se estudia solo a partir del nivel Superior. Siempre partiendo de la realidad de que cada manual se concibe con sus propios objetivos, podemos decir que el manual *Spanish for Africa* (2010) se elabora respetando las necesidades de su entorno. De hecho, *Spanish for Africa* es el primer manual producido en Ghana por L.K.Adra, Cecilia

Suárez Viera, en colaboración con la Agencia Española para la Cooperación Internacional y de Desarrollo (AECID). Todavía desconocido por el gran público y designado como “*Book I*”, el primer y único volumen de *Spanish for Africa* fue publicado en 2010. Se trata de un nivel inicial y la comunicación se destaca como el objetivo principal. El volumen consta de diez unidades didácticas.

Es un manual altamente contextualizado, eso se ve gracias a las abundantes ilustraciones sobre las realidades locales. Los diferentes documentos iconográficos son fotos que representan la vida diaria del país. Desde esta perspectiva, se nota que *Spanish for Africa* quiere facilitar el aprendizaje del español, por eso puede servir de modelo para Gabón. A pesar de ello, considerando el contenido, se limita la visión africanista de este manual. En efecto, a pesar de su nombre, *Spanish for Africa* parece dirigirse más al campo cultural anglófono o mejor al espacio nacional ghanés. El prefacio y las demás orientaciones redactadas en inglés limitan el acceso a los demás docentes africanos. Además, la ausencia de mapa al inicio o al final del manual no permite al alumno tener una representación física del mundo hispanohablante. Al final de cada unidad didáctica, *Spanish for Africa* ofrece un poema español o latinoamericano: Nicolás Guillén (“Guadalupe W.I”, p. 39), José Martí Pérez (“Versos Sencillos XLIV, p.30), Camilo José Cela (Viaje a la Alcarria, 1948, p. 49).

En esta concepción, se destaca la ausencia, el olvido o la ignorancia de Guinea Ecuatorial y del Sahara Occidental, lo que crea cierta inadecuación entre el título *Spanish for Africa* y el contenido que no refleja ni la africanidad ni la afrohispanidad. Guinea Ecuatorial es oficialmente, el espacio reconocido de la hispanidad en África subsahariana y además el estudiante africano del español debe conocer la situación particular del Sáhara Occidental desde las clases iniciales. Para nosotros, más que un olvido, esta visión del aprendizaje del español es un fallo que los propios africanos deben corregir. En Gabón, para iniciar este intento, se ha considerado un manual concebido en Guinea Ecuatorial: *Milang*.

En efecto, el vocablo “Milang” viene del fang y significa: historias en sentido de cuento o de relato. Su singular es “Nlang”. Es el nombre que un grupo<sup>13</sup> de investigadores guineanos y españoles da a este manual, que se concibe después del Golpe de la libertad perpetuado por el actual presidente de Guinea Ecuatorial, el 3 de agosto de 1979. Se realiza para poner fin al periodo llamado de “sequía intelectual” o del “mutis”, del silencio de los intelectuales durante el “nguemismo”<sup>14</sup>. En aquel entonces, hacía falta descubrir Guinea Ecuatorial como país rico culturalmente y su oralidad ha servido como primera fuente de inspiración. Así, gracias a una obra de recopilación de la oralidad, el autor Manuel Fernández Magaz, bajo los auspicios del Centro Cultural Español de Malabo, elabora el primer volumen llamado *Milang*. Por consiguiente, cuando se inicia, al nivel de la ENS la búsqueda de herramientas auténticas para la integración de lo hispanoguineano en los programas de ELE en Gabón, los alumnos profesores gaboneses se sirven de este manual como fuente de documentación.

A pesar de ello, hace falta precisar que *Milang* no es un manual de ELE dado que

---

<sup>13</sup> Manuel Fernández Magaz, Rosendo Elá Nsúé, José Gonzales y los religiosos de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza.

<sup>14</sup> Término que designa los 11 años de dictadura del primer presidente Macías Nguema Biyogo.

Guinea Ecuatorial es un país hispanófono. Su interés, para Gabón, es particularmente cultural y las similitudes entre ambos países pueden fomentar el arraigo cultural que Gabón busca gracias a la contextualización. Por ello, Mengue Biyoghe N.A. (2006) demuestra que se puede utilizar los soportes de *Milang* a partir de las clases iniciales del primer ciclo. Constituido esencialmente de cuentos, este manual ofrece moralejas que pueden permitir a los docentes gaboneses dar señas de la educación tradicional al alumnado que suele manifestar cierto desarraigo cultural. Como lo ha comprobado Mengue Biyoghe N.A., el contenido de *Milang* es una buena cuna para la preservación de la identidad cultural, tanto para Guinea Ecuatorial como para Gabón. Por ello, Elo F. (2011), completando los trabajos Ngou Mintogo (2005) y Mengue Biyoghe N.A. (2006), afirman que:

El cuento vincula tanto los valores morales como funciones educativas necesarias para el desarrollo cultural de una persona digna. El cuento educa y orienta el comportamiento humano. Entonces, con la introducción de la oralidad africana o más bien gabono-guineana, el alumno gabonés será capaz de conocerse a sí mismo, hablando de su cultura, apropiársela y defenderla frente a los demás. Así, para hablar de interculturalidad, cada uno debe aportar lo suyo para enriquecer al otro. Una persona que ignora su cultura, vive pero, no existe porque no tiene señas de identificación (p.33).

Esta búsqueda de señas de identidad caracteriza la investigación que el Departamento de Español de la ENS fomenta para introducir soportes afroculturales en los programas de ELE en Gabón.

## Conclusión

Invisibilidad, visibilidad y “mal-visibilidad” son tres nombres que caracterizan a la presencia de las poblaciones afro en los libros de texto de ELE. Invisibilidad porque en la mayoría de los casos no aparecen, como si no formaran parte de la “comunidad” hispanohablante y por lo tanto de sus culturas. Visibilidad porque de vez en cuando están integradas a ciertos soportes didácticos. No obstante, más que de visibilidad cabría hablar de “mal-visibilidad” porque aunque aparecen, a menudo no están presentadas de la manera adecuada. Esta situación como lo venimos desarrollando en nuestra contribución proviene de un contexto colonial muy fuerte que sigue aún vigente y que llama a un verdadero movimiento decolonial didáctico. En Francia, los editores de libros de texto de ELE, apoyándose en la ley Taubira<sup>15</sup> que preconiza en su artículo segundo la inserción en los currículos de la temática de la Trata negrera y de la Esclavitud, deberían proceder a la integración de las poblaciones afro. Esta inserción permitiría a un público cada vez más numeroso proveniente del África encontrar una representatividad positiva de la que no gozan muchas veces en la sociedad francesa y así poder enlazarse con la diáspora afro y el continente africano.

En cuanto a África, el continente necesita su autoconstrucción, la edificación y el reconocimiento de su propia identidad cultural. Partiendo de ello, afirmamos que la

---

<sup>15</sup><http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369&dateTexte=&categorieLien=id>

imitación debe tener fin y el consumo pasivo un tiempo. Después de más de 50 años de independencia, el sistema educativo gabonés no puede seguir utilizando exclusivamente manuales extranjeros. Estos últimos obedecen a objetivos específicos que corresponden a las exigencias educativas de su entorno. Los formadores e investigadores gaboneses ya deben trabajar en la concepción de materiales didácticos específicos que les permitan alcanzar sus propios objetivos. En esta perspectiva, Gabón tiene que servirse de la experiencia de los demás países africanos como Costa de Marfil, Camerún o Ghana para construir su propio modelo. A partir de entonces, creando cierta sinergia, la reforma iniciada por el Departamento de Español de la Escuela Normal Superior de Libreville debe seguir adelante gracias a las principales pautas siguientes.

Primero, a nivel nacional la constitución de un equipo pedagógico y didáctico que pueda trabajar para la elaboración de un manual de enseñanza de español sobre la base de la salvaguardia del patrimonio cultural y natural gabonés. Segundo, es necesario crear el impulso hacia una reflexión sobre la transversalidad, la interdisciplinariedad o la pluridisciplinariedad alrededor de algunos temas unificadores como la historia de Gabón o la literatura oral y escrita gabonesa. A nivel internacional y subregional, la prioridad está en realizar un esfuerzo armonizado; los diferentes centros de formación y de investigaciones deben impulsar los intercambios científicos e interuniversitarios entre Europa, América y África y por último favorecer la movilidad de los docentes y de los estudiantes de este campo cultural.

En definitiva, no es vano pensar que los diferentes encuentros internacionales son la etapa previa que llevaría a los investigadores a la creación de un gran espacio científico federado. La existencia de tal estructura facilitaría el acercamiento y la creación de nuevos programas de enseñanza « plurilingüe » cuyos contenidos integrarían tanto el afrohispanismo como las realidades locales africanas. Por ello, preconizamos finalmente, la creación de un centro subregional que funcionaría como un observatorio de la interculturalidad en el mundo hispanófono bantú<sup>16</sup>. Al final, este centro podría facilitar la firma de convenios, la elaboración de nuevos programas y herramientas pedagógicos, que, contextualizados y abiertos, favorecerían la integración del de lo afrohispanismo y de los saberes endógenos. Así, gracias a la enseñanza del ELE, la comunidad internacional de afrohispanistas podría crear una nueva “triangularidad” (Lefèvre, 2015), que, más integradora, sería más respetuosa de la condición humana y del diálogo intercultural.

---

<sup>16</sup> En nuestra contribución: “La Maison de La Culture hispanophone bantou ou Maison Hispano-gabonaise”, *Repenser le marché culturel africain à partir du culturel*, Paris l’Harmattan, janvier 2012, proponemos la creación de la Casa de la Cultura Hispanófono Bantú que se constituirá como el puente en el cual pasarían los intercambios entre hispanistas de África, de Europa y de América Latina y por qué no los del mundo entero. Esta Casa estaría compuesta de un centro de investigación, de un centro cultural; a largo plazo podría tener un canal de televisión que emitiera en español y en las diferentes lenguas locales de la subregión de África Central. Ya hemos presentado este proyecto en el Seminario Internacional de Yaundé de 2009 y en el primer Encuentro de Cooperación Cultural organizado por la Fundación Simetrías en Toledo (España) en diciembre de 2009. Trabajamos actualmente para la concretización de este proyecto. El CAEMHIL y su revista *Tambor* se constituyen como órganos de investigación y publicación del CHIBA.

## Referencias

- Belinga Bessala S., (2001). *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y la enseñanza del español como Lengua Extranjera*, Madrid: ed. LOTHAN.
- Blanchard P., Bancel N., Lemaire S., (sous la direction), (2006). *La fracture coloniale: la société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris: La Découverte.
- Elo F., (2011). *El manual Milang y Contes gabonais: soportes didácticos básicos para la E/A de la cultura gabonesa en clase de ELE a partir del primer ciclo*, memoria de CAPES, Escuela Nacional Superior de Libreville.
- Fassin E., Fassin D.,-(sous la direction), (2006). *De la question sociale à la question raciale? : représenter la France*, Paris : La Découverte.
- Hispanogalia, (2012).-*Revista de la cooperación educativa hispano-francesa*, Paris: Ed. Secretaria General Técnica.
- Instituto Cervantes, (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: ANAYA.
- Itti E., (2003). *L'image des civilisations francophones dans les manuels scolaires- des colonies à la francophonie*, Paris : Editions Publibook.
- Lebouama G.G., (2004). *De la importancia de introducir el tema de Guinea Ecuatorial en el currículum de español del segundo ciclo: aportaciones teóricas y prácticas* memoria de CAPES, Escuela Nacional Superior de Libreville.
- Lefèvre S., (2013). *Afro-mexicains : les rescapés d'un naufrage identitaire. Une étude à travers la musique, la danse et l'oralité*, Thèse de doctorat : Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, ed. 138 LLS.
- Lefèvre S. (2015, en prensa). Si no somos Uganda, entonces ¿quiénes somos? El ser hispánico y sus alteridades, Zaragoza UNIZAR, Pau: UPPA.
- Lefèvre S. (2015). Propuestas para una relectura trasatlántica afrodiaspórica de las Américas Negras, *Nuestra América Negra*, N°3, Caracas: ediciones UBV.
- Mbembe A. (2013). *Critique de la raison nègre*, Paris : La Découverte.
- Mengue Biyoghe, N.A. (2006). *Milang como soporte didáctico para la revalorización del patrimonio cultural gabonés a través de la E/A del español en el primer ciclo*, memoria de CAPES, Escuela Nacional Superior de Libreville.
- Mouboulou-N. (2007). *Interculturalidad y enseñanza del español en el segundo ciclo en Gabón. Estudio comparativo de El Párroco de Niefang de J. Mbomio Bacheng y Los ojos de los enterrados de M.A Asturias*, memoria de CAPES, Escuela Nacional Superior de Libreville.

- Ngou Mintogo., (2005). *El cuento ecuatoguineano en la clase de español de Gabón a partir de la 4ème*, memoria de CAPES, Escuela Normal Superior de Libreville.
- Okome-Beka V.S., (2007). Le plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon, *Annales de l'Université Omar Bongo*, janvier, n° 13, Libreville, PUG, pp. 127-137.
- Okome-Beka V.S., (2012). L'espagnol dans la sous-région CEMAC : aboutissement et processus d'intégration, *Langage et intégration sous-régionale : la Guinée Equatoriale dans la zone CEMAC*, Paris : Monde Global.
- Okome-Beka V.S., (5-9 marzo 2013). Interculturalidad y enseñanza del español lengua extranjera en Gabón, *Conferencia internacional virtual: El afro-hispanismo en África/África en el afro- hispanismo*, Universidad de Guelph, Canadá.
- Okome-Beka V.S., (2014). La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África”, *Index, comunicación “África con eñe”*, Vol. 4, n° 2, Septiembre, Madrid, pp. 159-180.
- Okome-Beka V.S., (2014) Contextualización e integración del afrohispanismo en los programas gaboneses y africanos de ELE. En: José María HERNANDEZ DÍAZ, J.M., EYEANG, E. *Lengua, Literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 299-328.
- Okome-Beka V.S., (2014). Interculturalidad y Afro-Hispanismo. Un reto para el diálogo intercultural en las clases gabonesas de ELE ». En: *Magriberia*, n°10 - Octubre, Fez, pp. 109-121.
- Okome-Beka V.S., (2014). Diversidad cultural e interculturalidad en la enseñanza de ELE en Gabón: texto y Contexto. En: *Tambor*, Diciembre, n°1, Libreville, pp. 5-24.
- Okome-Beka V.S., (2015). *Los manuales de Español Lengua Extranjera (ELE) en Gabón: análisis y perspectivas para una etnoeducación*, Barcelona: Ediciones Mey.
- Ondo Nguema M., (2014). *Análisis de unos manuales de enseñanza de español lengua extranjera (ELE) en Gabón: límites y perspectivas para la elaboración de un manual gabonés*, memoria de CAPES, Escuela Normal Superior de Libreville.

## Libros de texto de ELE

### Nivel de secundaria

- Clemente E., (2009). *Juntos*, espagnol 2<sup>ème</sup>, Paris: Nathan.
- Congar J., Lалуque. V., (2008). *El nuevo cuenta conmigo*, espagnol 2<sup>ème</sup>, Paris: Hatier.
- Knafou H., Offroy. N., (2003). *Nuevo encuentro*, espagnol 2<sup>ème</sup> année, Paris : Hachette.
- Montaigu R., Mazoyer. E., Mazoyer. J-P., (2003). *Así es el mundo*, espagnol 2<sup>ème</sup> année, Paris: Belin.
- Montaigu R., Mazoyer. E., Mazoyer. J-P., (2006). *Quisiera*, espagnol 1<sup>ère</sup> année, Paris : Belin.
- Montaigu R., Mazoyer. E., Mazoyer. J-P., (2008). *¡Qué bien !*, espagnol 1<sup>ère</sup> année, Paris : Belin.
- Rubio E., (2004). *Nuevos rumbos*, espagnol 1<sup>ère</sup> année, Paris: Didier.

### Nivel de instituto

- Bagouet J-C., (2003). *Conéctate*, espagnol Terminale, Paris : Hatier.
- Basterra R., (1992). *Gran Vía*, espagnol Seconde, Paris: Didier.
- Beauval C., (1998). *Caminos del Idiomas*, espagnol Seconde, Paris: Didier.
- Beneteau M., Casimiro. D., (2009). *A mí me encanta*, espagnol Seconde, Paris: Hachette.
- Capdevilla L., (2000). *Continents*, Paris: Didier.
- Clemente E., (2014). *Próxima parada*, espagnol Seconde, Paris : Nathan.
- Córdoba J., (2005). *Puerta del sol*, espagnol Seconde, Paris: Delagrave.
- Córdoba J., (2006). *Puerta del sol*, espagnol Terminale, Paris: Delagrave.
- Dana M-C., (2007). *Enlaces*, espagnol Première, Paris: Bordas.
- Duviols J-P., (1988). *Cambios*, espagnol Première, Paris: Bordas.
- Soler. S., Mazoyer. J-P., (2010). *Algo más*, espagnol Seconde, Paris: Belin.
- Trouélan D., (2014). *Pasarela*, espagnol Seconde, Paris: Hachette.

Sánchez Lobato J., Moreno García C., Santos Gargallo I., (1997). *Español sin frontera*, Madrid: SGEL-Educación.

Sánchez Lobato J., Moreno García C., Santos Gargallo I., (2000). *Español sin frontera*, Madrid:-SGEL-Educación.

### **Manuales africanos**

Adra L.K., Suarez Viera C., (2010). *Spanish for África* Book I, WOELI publishing services, Accra.

Sepúlveda F., (2000). *Didáctica del español II*, Extremadura.

Sepúlveda F., (2002). *Didáctica del español III*, Extremadura.

2000. *Horizontes*, Ediciones Edicef y Nei, Abidjan.

### **Recursos en la web**

Bello A., Rangel M., (7 de agosto de 2000). *Etnicidad, raza y equidad en América Latina y el Caribe*, CEPAL (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe), <http://www.eclac.cl/>, LC/R.1967/Rev.1 (Consultado el 15 de septiembre de 2014).

ChocQuibTown, *De dónde vengo yo*: <http://www.youtube.com/watch?v=yMS4J6Gp6e4> (Consultado el 20 de febrero de 2015).

Grosfoguel, R. *Para una descolonización epistemológica del paradigma moderno de conocimiento,-México,-UNAM.2013*, <http://www.youtube.com/watch?v=DYks4qCoZEO> (Consultado el 24 de junio de 2015).